



---

## Développement de la posture intellectuelle d'étudiants universitaires dans un programme innovant

Christelle Lison et Denis Bédard

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/795>

DOI : 10.4000/ripes.795

ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Christelle Lison et Denis Bédard, « Développement de la posture intellectuelle d'étudiants universitaires dans un programme innovant », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(1) | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/795> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.795>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Développement de la posture intellectuelle d'étudiants universitaires dans un programme innovant

Christelle Lison et Denis Bédard

---

## 1. Introduction

- 1 La question de l'engagement et de la persévérance en enseignement supérieur est investiguée depuis quelques années maintenant (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008 ; Pintrinch & Schunk, 2002 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Willis, 1993). Par contre, la perspective curriculaire que nous adoptons vis-à-vis de l'engagement et de la persévérance (Bédard, Lison, Dalle & Boutin, 2010 ; Bédard, Lison, Dalle, Côté & Boutin, 2012 ; Lison, Bédard, Boutin, Côté, Dalle & Lefebvre, 2011) est distincte des travaux antérieurs touchant ces phénomènes. En effet, les modèles explicatifs proposés dans la littérature font essentiellement référence à un contexte immédiat de réalisations d'une tâche ou d'une activité (Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield & Eccles, 2000). Par contre, les travaux de Tinto (1975, 1997) permettent d'élargir la perspective considérée par la plupart des chercheurs. Ainsi, ses travaux prennent en compte une réalité plus large, notamment les expériences d'apprentissage, mais s'inscrivent néanmoins dans une approche de classe ponctuelle, c'est-à-dire dans le court terme et liée à un cours.
- 2 Depuis 2006, nous menons une recherche sur les variables prédictives de l'engagement et de la persévérance en enseignement supérieur dans une perspective d'innovation curriculaire (Bédard *et al.*, 2008 ; Bédard & Lison, 2011 ; Bédard, Lison, Dalle & Boutin, 2010 ; Lison *et al.*, 2011). Parmi les variables qui sont susceptibles d'expliquer l'engagement et la persévérance, nous avons retenu le développement de la posture intellectuelle en nous basant sur les travaux de Perry (1970, 1981), de Finster (1989, 1991) et de Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986). C'est ce dont nous traitons

dans le présent article. Dans un premier temps, nous présentons la problématique, puis le cadre de référence qui nous a conduits à utiliser tout d'abord le questionnaire comme outil de collecte de données puis les groupes de discussion. Nous faisons ensuite état des résultats recueillis par questionnaire auprès de 288 étudiants du programme de formation prédoctorale en médecine à l'Université de Sherbrooke, et ensuite de 12 d'entre eux lors de groupe de discussion. Finalement, nous discutons ces résultats à la lumière du cadre de référence et des précédentes recherches.

## 2. Le développement de la posture intellectuelle, une problématique nouvelle

- 3 L'enseignement universitaire possède des caractéristiques particulières. En Amérique du Nord, elles prennent en partie racine dans le contexte de « l'université de service » ou de « l'université entrepreneuriale ». En toile de fond se tissent les exigences de l'économie du savoir, également appelée « économie de la connaissance » (Bédard & Béchar, 2009). C'est dans un tel contexte macroéconomique que les influences externes s'entrechoquent avec les forces internes que l'on retrouve dans les établissements d'enseignement supérieur. Comme le constate Crespo (2003, p. 376), « l'innovation est le moteur de l'économie de la connaissance ». Il n'est donc pas surprenant que l'on parle de plus en plus d'innovations pédagogiques dans les organisations du supérieur comme une réponse à de telles pressions.
- 4 « En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs. » (Béchar & Pelletier, 2001, p. 133). Ces auteurs ajoutent que l'innovation est pédagogique lorsqu'elle « cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (p. 134). Mais, la notion d'innovation pédagogique prend un sens distinctif lorsqu'elle se conjugue avec l'approche programme dans une réflexion qui touche l'ensemble des activités de formation d'un programme. Lorsque cela se produit, il est alors possible de qualifier le programme d'innovant (Bédard, Viau, Louis, Tardif & St-Pierre, 2005). Il importe néanmoins de noter que dans pareil cas, le degré de changement est tel qu'il crée une réelle déstabilisation des étudiants et des enseignants impliqués à cause de l'important écart par rapport aux pratiques habituelles. C'est notamment le cas de la méthode de l'apprentissage par problèmes lorsqu'elle est implantée dans l'ensemble d'un cursus de formation.
- 5 Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage novatrices, telles que l'apprentissage par problèmes, imposent aux étudiants d'être plus actifs, de considérer une situation problème afin de favoriser la compréhension et l'application des connaissances. L'ouverture des cursus universitaires aux réalités professionnelles et à la contextualisation des connaissances incite alors à revoir la façon d'approcher l'apprentissage des savoirs formels. Pourtant, il est généralement admis qu'à l'université, bon nombre d'étudiants cherchent encore des connaissances immuables au statut de vérités (Perry, 1981). Néanmoins, *a priori*, les étudiants d'aujourd'hui, plus outillés, plus habitués à travailler en équipe, plus critiques, devraient être différents de ceux d'autrefois. Les programmes d'apprentissage par problèmes s'inscrivent dans cette perspective puisqu'ils amènent habituellement les étudiants à développer des

compétences professionnelles qui resituent la valeur de vérité des savoirs en fonction de situations problèmes auxquelles ils sont attachés (rapports contextuels).

- 6 Dès lors, cela nous amène à nous questionner sur le développement de la posture intellectuelle des étudiants inscrits dans de tels programmes. A-t-elle changé depuis les travaux de Perry (1970, 1981) ? Le développement évolue-t-il de la même façon en fonction des années de formation ? Y a-t-il des différences entre les filles et les garçons ?

### 3. Un éclairage à partir des travaux de Perry

- 7 Dans le cadre de cette recherche, nous faisons référence aux travaux de Perry (1970, 1981) quant au développement de la posture intellectuelle des jeunes adultes inscrits dans un parcours de formation universitaire (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986).
- 8 Avant tout, il importe de préciser que Perry (1970, 1981) propose un modèle du développement de la posture intellectuelle des étudiants vis-à-vis du savoir durant leurs études postsecondaires. Son objectif premier est de comprendre de quelle manière des étudiants interprètent leurs expériences d'apprentissage en termes de posture intellectuelle et morale. C'est à la suite de travaux menés dès les années cinquante à l'Université de Harvard au moyen d'un questionnaire, intitulé *Checklist of Educational Values*, que Perry (1970) propose un modèle de l'évolution de l'épistémologie personnelle. Reposant sur un schéma développementaliste par stades hiérarchiquement organisés selon une logique piagétienne, ce modèle comporte neuf positions que l'auteur regroupe en quatre catégories, également nommées stades : le dualisme, le subjectivisme, le relativisme et l'engagement personnel dans le relativisme.
- 9 Le dualisme correspond à une position qui situe le savoir dans une logique de vérité unique : il n'y a essentiellement que le vrai et le faux (Perry, 1981). Dans cette position, un enseignant qui illustre différentes théories, parfois contradictoires, pour expliquer un phénomène, indispose l'étudiant. En effet, celui-ci cherche avant tout les bonnes réponses aux questions qui lui sont posées. La résolution de problèmes est alors considérée comme une occasion d'apprendre la bonne solution. Au stade du subjectivisme, l'individu conçoit que chacun a droit d'énoncer sa position, son opinion vis-à-vis du savoir : le « je pense que... » occupe beaucoup l'espace des échanges et des représentations<sup>2</sup>. La présentation de problèmes en classe est alors perçue comme une occasion de trouver la réponse par soi-même. Les exposés sont considérés comme des moments permettant de déterminer quelle théorie est la bonne. L'étudiant perçoit que son opinion sur la matière est importante et vaut la peine d'être exprimée (Perry, 1970). La posture relativiste, quant à elle, peut être de nature contextuelle (par exemple, une situation problème) ou conceptuelle (par exemple, deux idées qui s'opposent ou se complètent), en fonction de différents points de vue. Ainsi, la valeur de vérité ou la valeur ajoutée d'une réponse ou d'une idée ne peut être jugée qu'à la lumière du contexte dans lequel elle est formulée ou située. L'étudiant considère alors le contexte comme un cadre de référence. Il postule que plusieurs interprétations d'un phénomène, d'un événement historique, voire d'une théorie, puissent être légitimes dépendamment de la façon de les considérer en fonction d'un contexte de référence (Perry, 1981). Enfin, l'engagement personnel dans le relativisme marque un passage

vers des considérations morales, c'est-à-dire relatives à l'affirmation de soi, de son identité, de ses valeurs, de ses ambitions dans un monde relativiste. Le changement est alors plus qualitatif que structurel (Kramar, 2012). Considérant que nous nous intéressons spécifiquement à la dimension intellectuelle (Moore, 2002), nous ne retenons que les trois premiers stades, soit le dualisme, le subjectivisme et le relativisme.

- 10 Au cœur du modèle de Perry (1970), comme pour d'autres d'ailleurs (Conley, Pintrich, Vekiri & Harrison, 2004 ; Hofer & Pintrich, 1997 ; Hofer & Pintrich, 2002) se trouve l'idée du rapport au savoir<sup>3</sup>, à la connaissance. Perry (1970, 1981) postule que chaque personne acquiert et interagit avec le savoir sur la base de ses schèmes interprétatifs. Ces derniers représentent la lunette qui va lui permettre de donner du sens aux expériences d'apprentissage qu'il rencontrera et aux savoirs qui en découlent. Ces postures intellectuelles ne sont cependant pas figées dans le temps et peuvent se transformer. Ainsi, pour Perry (1981), lorsque des étudiants « *radically revise their notions of knowledge* » (p. 102), ils sont susceptibles de modifier leurs façons d'acquérir ces connaissances (études, écoute en classe, participation au travail en équipe). Il importe donc de reconnaître qu'une personne peut avoir recours à une variété de postures dans l'interprétation qu'elle fera de ses différentes expériences éducatives. Cependant, « *it is possible to identify a dominant form (or central tendency among the forms) in which the person is currently interpreting his experience* » (Perry, 1970, p. 3).
- 11 Les travaux de Perry (1970, 1981) ont été revisités par Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986) sous la lunette d'un biais possible d'échantillonnage. En effet, tous les sujets considérés par Perry (1970) et son équipe étaient des hommes. Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986) ont questionné le caractère représentatif des résultats obtenus par Perry (1970) en colligeant des données auprès d'une population féminine. Leurs travaux ont permis de nuancer certains résultats, mais surtout de proposer une nouvelle terminologie pour décrire les trois stades. Le stade dualiste est considéré comme celui de la « connaissance reçue », le stade subjectiviste comme celui de la « connaissance subjective » et le stade relativiste comme celui de la « connaissance procédurale ». Notons que pour Belenky et ses collègues, le dernier stade fait référence au fait qu'à ce point, l'étudiant perçoit qu'on le juge non pas sur la base de ses opinions ou de ses réponses, mais sur la base de la « procédure » ou de la façon de les exprimer. Ainsi, l'apprentissage de règles, de méthodes, de façons de faire (aujourd'hui, on parlerait probablement de compétences) souligne l'importance accordée à la démarche de travail intellectuel et à l'appropriation des us et coutumes permettant de concevoir et d'agir sur la réalité professionnelle.
- 12 En ce sens, les travaux de Finster (1989, 1991) mettent en évidence l'importance de l'enseignant et de son rôle instrumental dans l'optique de favoriser le passage d'un stade à l'autre chez les étudiants. Les façons de considérer le savoir et d'apprendre doivent être mises au défi pour permettre le dépassement du stade où se situe l'étudiant. Mettre l'étudiant en position de conflits (par exemple, sociocognitifs) représente une façon de faire. Par ailleurs, il importe de reconnaître que toute parole ou toute action posée par l'enseignant envers les étudiants, par exemple lors des interventions de l'enseignant-tuteur en situation d'apprentissage par problèmes ou en situation d'examen, « *expresses the examiner's (teacher's) conception of knowledge of his subject* » (Perry, 1970, p. 4). Les représentations, c'est-à-dire les postures mêmes de l'enseignant vis-à-vis du savoir deviennent alors capitales, car elles vont déterminer ses

actions qui, à leur tour, sont susceptibles de favoriser, ou non, le développement d'une posture intellectuelle cohérente avec les attentes d'une formation professionnelle axée sur le développement de compétences.

- 13 Dans le présent article, il importe de mentionner que seuls les résultats concernant les étudiants sont considérés, mais des recherches sont actuellement en cours sur le développement de la posture intellectuelle des enseignants et notamment des tuteurs en apprentissage par problèmes dans des programmes ayant adopté cette approche dans une logique curriculaire.

## 4. Une méthodologie s'inspirant de l'enquête systématique

- 14 S'inscrivant dans la lignée des travaux de recherche de Perry (1970, 1981) et de Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986), notre recherche vise à décrire le développement de la posture intellectuelle des étudiants inscrits le programme de formation pré-doctorale en médecine de l'Université de Sherbrooke. Nous présentons dans cette partie le contexte de formation, les sujets rencontrés, les instruments et les procédures de collecte ainsi que l'hypothèse considérée.

### 4.1. Le contexte de la formation étudiée

- 15 Nous ne présentons ici que très brièvement le contexte de formation, celui ayant été exposé en détail dans un article précédent (Bédard, Lison, Dalle, Côté, & Boutin, 2012). Il importe de mentionner qu'à l'Université de Sherbrooke, les étudiants de la formation pré-doctorale en médecine complètent un programme de quatre ans qui se compose de diverses activités. Tout au long des trois premières années, les étudiants participent activement à diverses unités d'apprentissage par problèmes, d'abord unidisciplinaires puis multidisciplinaires, qui sont construites de manière à ce que les connaissances et les compétences pertinentes à la profession se déploient sur tout le programme. Concrètement, pour chacune des unités d'apprentissage par problèmes, les étudiants (en groupe de sept à huit) participent à deux rencontres organisées dans la même semaine (ce que l'on appelle communément l'aller et le retour). Lors de la première rencontre, le même problème est présenté aux différentes équipes d'étudiants. Ceux-ci commencent à discuter entre eux pratiquement sans intervention de la part du tuteur. La discussion doit mener à la formulation d'hypothèses visant à expliquer et à comprendre les causes du problème. Les hypothèses sont générées par des questions que les étudiants se posent sur le problème afin de pouvoir le circonscrire et le comprendre. À la suite de la première rencontre, les étudiants reçoivent les objectifs d'apprentissage et de même que des références. Ces dernières seront utilisées pour tenter de valider les hypothèses, de répondre aux questions posées et d'atteindre les objectifs ciblés. Deux ou trois jours plus tard, le même groupe se réunit pour couvrir le contenu de la documentation reçue (par exemple, les articles scientifiques, les chapitres de livres, etc.) et échanger sur la valeur des hypothèses et les possibles réponses aux questions. Notons que normalement, le tuteur ne fait que soutenir les étudiants dans leurs réflexions et dans leur étude (Lison, Bédard & Côté, 2013). Son rôle est celui d'un facilitateur, ce qui implique qu'il « *give them the space and freedom to do*

*things their own way* » (Savin-Baden & Major, 2004, p. 96), et qu'il crée des « *conditions in which students can exercise self-determination in their learning* » (p. 96).

- 16 En plus des apprentissages par problèmes, les étudiants vivent un dès stage d'immersion clinique la première année du programme de formation pré-doctorale, et des stages d'externat dans des hôpitaux affiliés dès la troisième année.
- 17 Enfin, au-delà des compétences disciplinaires, le programme de l'Université de Sherbrooke favorise le développement de stratégies d'apprentissage et l'insertion professionnelle. Pour ce faire, il propose non seulement un apprentissage actif basé sur l'apprentissage par problèmes, mais il met également en place des outils d'évaluation professionnalisant tels que les examens cliniques objectifs et structurés, favorisant ainsi le transfert des connaissances et des compétences dans un contexte multidisciplinaire et authentique.

## 4.2. La population enquêtée

- 18 Au total, 288 étudiants ont volontairement accepté de répondre au questionnaire. Le tableau 1 présente la répartition des sujets en fonction de l'année de formation et du genre.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon en fonction de l'année et du genre

	Première année	Deuxième année	Troisième année	Total
Féminin	90	82	11	183 (63,54 %)
Masculin	42	51	12	105 (36,46 %)
Total	132 (45,83 %)	133 (46,18 %)	23 (7,99 %)	288

- 19 Il importe de souligner que le nombre d'étudiants de troisième année est faible, car ceux-ci ont été très difficiles à recruter étant donné qu'ils étaient en stage (externat) au moment de la collecte de données. En ce qui concerne la répartition par genre, celle-ci est équivalente aux populations étudiées. Nous pouvons ajouter que la très grande majorité des sujets est d'origine caucasienne, et n'a pas entamé d'autres études avant celles dans lesquelles ils sont inscrits présentement.
- 20 En ce qui concerne les groupes de discussion, 12 étudiants ont accepté volontairement d'y participer. Il s'agit de six filles et six garçons provenant tous de deuxième année.

## 4.3. Les instruments et les procédures

- 21 Les connaissances actuelles sur les questions méthodologiques concernant la recherche en éducation nous ont amenés à dépasser la traditionnelle catégorisation entre méthodologie quantitative et méthodologie qualitative. Tel que le soutiennent certains auteurs, l'adoption de méthodes mixtes est mieux adaptée à la complexité des questionnements pédagogiques (Chatterji, 2004 ; Johnson & Onwuegbuzie, 2004) et particulièrement dans le cas des approches innovantes (Bédard, Viau, Louis, Tardif & St-Pierre, 2005). Nous avons opté pour la mixité en utilisant, d'une part, un questionnaire écrit et, d'autre part, des groupes de discussion pour recueillir les



perceptions des étudiants concernant leur expérience d'apprentissage dans un programme par apprentissage par problèmes.

- 22 Le questionnaire écrit, basé sur le cadre de référence, a subi une procédure de validation en trois étapes. Premièrement, nous avons réalisé une analyse de contenu auprès d'experts ( $n = 5$  pour Sherbrooke), ce qui a permis de valider le contenu des énoncés en fonction de chacune des dimensions. Deuxièmement, nous avons procédé à une analyse de construit auprès d'un groupe d'étudiants en génie ( $n = 10$ ), ce qui a permis de vérifier la clarté des énoncés. Troisièmement, il y a eu une analyse d'items auprès d'étudiants en médecine ( $n = 102$ ), ce qui a permis de mesurer la consistance interne du questionnaire (alpha de Cronbach et niveau d'homogénéité). Le questionnaire que nous leur avons fait passer présentait alors 129 items auxquels les sujets devaient répondre par le biais d'une échelle de Lickert à cinq points (jamais, rarement, plus ou moins, généralement, fortement). Notons que les répondants avaient également l'occasion de cocher « Ne s'applique pas ». Les différents alphas de Cronbach étaient tous supérieurs à 0,80. Les questions posées portaient sur 1) des données descriptives d'identification, 2) le dispositif curriculaire innovant en tant que tel, 3) les quatre déterminants, subdivisés en un total de sept variables et 4) les deux conséquences que sont l'engagement et la persévérance. Certaines questions étaient formulées positivement et d'autres négativement afin de forcer le répondant à rester attentif et à ne pas toujours répondre par le même chiffre sur l'échelle de Lickert.
- 23 À la suite de l'analyse des réponses au questionnaire passé pour validation, nous avons quelque peu revu le questionnaire. Des questions ont été supprimées pour contenir au final 117 items. Seules 15 questions nous intéressent pour le présent article, cinq par posture intellectuelle. Elles sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2. Questions pour chacune des postures intellectuelles

Questions	
<b>Dualisme</b>	<p>Je dois trouver LA bonne solution à un problème</p> <p>Je ne crois pas qu'il y a toujours une seule bonne solution à tout problème</p> <p>Lors de la résolution d'un problème en classe, je cherche à trouver LA bonne réponse</p> <p>Chaque problème comporte une seule bonne solution.</p> <p>Je crois qu'à un problème il y a toujours une seule bonne réponse</p>
<b>Subjectivisme</b>	<p>Dans toute situation d'apprentissage, il est important que je donne mon point de vue</p> <p>Dans toute situation d'apprentissage, je trouve qu'il est important que les étudiants participent à la solution</p> <p>Dans les différentes situations d'apprentissage, il n'est pas nécessaire que je donne mon point de vue</p> <p>Dans une situation d'apprentissage, je dois apprendre à penser par moi-même</p> <p>Je trouve important d'avoir une opinion sur les références que l'on me propose</p>
<b>Relativisme</b>	<p>Je crois que les solutions à un problème peuvent différer selon le contexte.</p> <p>Je dois prendre en compte différentes sources d'information avant de prendre une décision</p> <p>Je dois consulter plusieurs sources avant de répondre à un problème</p> <p>Je dois évaluer toutes les solutions possibles face à un problème</p> <p>Je n'ai pas besoin de prendre en compte différentes sources d'information avant de prendre une décision</p>



- 24 En ce qui concerne la procédure de passation du questionnaire, nous avons rencontré les étudiants avant ou après un moment pédagogique (temps de classe) et ils ont volontairement accepté de répondre au questionnaire, et ce, de manière confidentielle. Le temps de passation était de 20 à 30 minutes. Notons que les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS.
- 25 Les groupes de discussion, quant à eux, ont été mis en place, dans un deuxième temps, afin d'investiguer plus en profondeur les questions soulevées dans le questionnaire et d'affiner les résultats obtenus. Construit sous la forme de questions semi-structurées, ces groupes ont été un lieu d'échange entre les étudiants. Trois groupes ont eu lieu avec entre 3 et 5 personnes et ont duré un peu plus de 60 minutes. Six filles et six garçons provenant tous de deuxième année ont participé à ces groupes de discussion.
- 26 Les données ont d'abord été analysées en conformité avec la procédure prévue par Miles et Huberman (2003). Ainsi, les données brutes, enregistrées sous forme audionumérique, ont été transcrites et compilées dans le logiciel NVivo. Par la suite, elles ont été divisées en unités de sens ou thèmes, mais de manière relativement flexible.

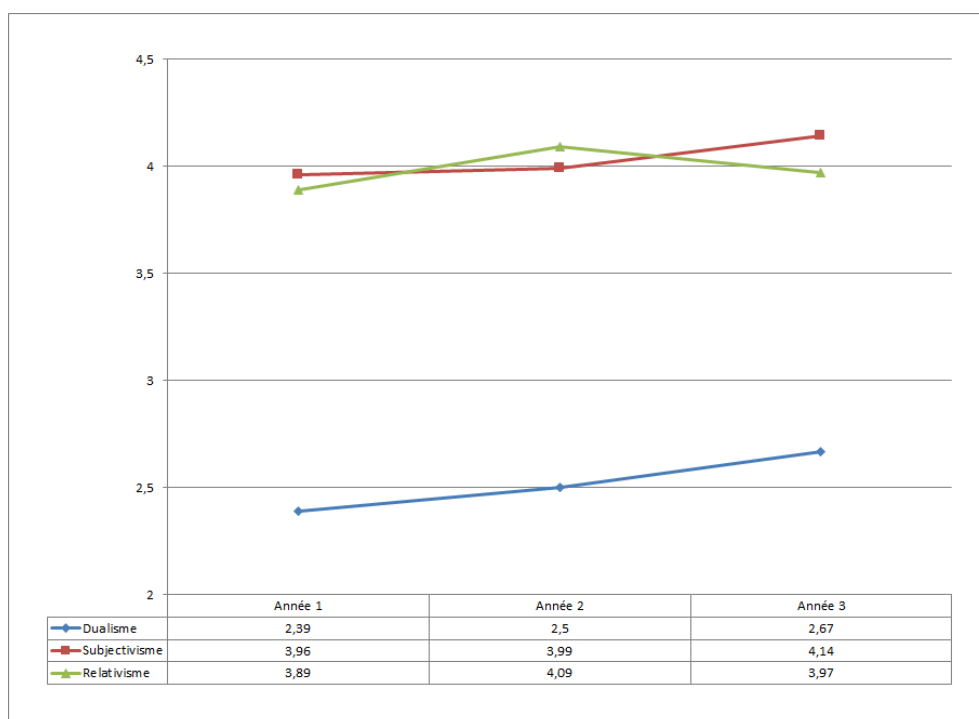
#### 4.4. Une hypothèse à mettre à l'épreuve

- 27 Nous nous sommes intéressés aux trois premiers stades de Perry (dualisme, subjectivisme et relativisme) afin de vérifier s'il existait des différences en fonction de l'année dans laquelle les sujets étaient inscrits. Notre première hypothèse est la suivante : il y a des différences significatives en fonction de l'année. Les étudiants de première année seront plutôt au stade dualiste alors que les étudiants de deuxième année seront davantage au stade subjectiviste et, enfin, ceux de troisième année seront majoritairement au stade relativiste.

### 5. Premiers résultats et leur interprétation

- 28 La figure 1 présente les moyennes des sujets pour les trois stades de Perry en fonction de l'année.

Figure 1. Moyennes des sujets en fonction de l'année pour chacune des postures



- 29 À la lecture du graphique, nous constatons que les étudiants adoptent davantage une posture subjectiviste et relativiste vis-à-vis de leurs apprentissages, plutôt que dualiste, et ce, indépendamment de l'année dans laquelle ils se trouvent.
- 30 Une analyse de comparaison de moyennes nous a permis de constater qu'il y avait une seule différence significative. Elle concerne le stade relativiste et se situe entre la première et la deuxième année ( $F = 4,729$ ,  $df = [2,288]$ ,  $p = .011$ ), en faveur des étudiants de deuxième année.
- 31 Il est intéressant de constater que les étudiants adoptent généralement une posture subjectiviste et relativiste vis-à-vis de leurs apprentissages, plutôt que dualiste. Cela signifie que, dès la première année, et tout au long du cursus, les étudiants adoptent une posture cognitive avantageuse pour profiter des méthodes pédagogiques actives comme l'apprentissage par problèmes ou l'apprentissage du raisonnement clinique.
- 32 Ces résultats nous amènent à penser que les étudiants qui commencent une formation universitaire aujourd'hui ont un rapport au savoir déjà subjectiviste et réflexif à l'entrée dans la formation universitaire en médecine. Néanmoins, il faut surtout reconnaître que ces étudiants entrent à l'université au Québec à l'âge de 19 ans. Ces études universitaires sont précédées de deux années d'études au collégial, de l'âge de 17 à 19 ans. Les données issues des travaux de Perry (1970, 1981) ont été colligées auprès d'étudiants universitaires qui, dans le système américain, débutent leurs études à 17 ans. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater un écart entre la performance d'étudiants de première année aux États-Unis et au Québec. De plus, les pédagogies actives et centrées sur l'étudiant qu'ils ont connues dans leurs parcours antérieurs, notamment au collège d'enseignement général et professionnel (cégep)<sup>4</sup>, y sont peut-être également pour quelque chose. Ainsi, le fait de devoir, à plusieurs reprises, travailler en équipe, et donc gérer l'autonomie et la responsabilisation que cela implique a pu aider les étudiants à adopter une posture à tout le moins subjectiviste. « *L'apprentissage du*

*travail en équipe, c'est en parallèle des connaissances* » (E1), explique l'un des étudiants rencontrés lors des groupes de discussion. « *On a appris ça au Cégep et ici, c'est encore plus vrai* » (E2), complète un autre étudiant. Une collecte de données auprès des étudiants des collèges au Québec pourrait peut-être révéler des données similaires à celles de Perry et *de facto*, permettre de valider ces hypothèses. Enfin, le nombre considérable de sources de savoirs et d'informations, par exemple par le biais d'Internet, peut également être une explication plausible à cette subjectivité des théories dont l'étudiant fait preuve dès le début de son parcours universitaire.

- 33 Il n'en demeure pas moins que l'absence de différence entre les stades subjectivistes et relativiste chez les étudiants de la première et de la troisième année est inattendue. Des recherches plus poussées devront être menées pour tenter de mieux saisir ce qui peut expliquer la présence que ce les étudiants conservent sensiblement la même du début à la fin du programme.
- 34 En ce qui concerne le relativisme, nous retenons que l'étudiant considère alors le contexte comme un cadre de référence. Il postule que plusieurs interprétations d'un phénomène, d'un événement historique, voire d'une théorie, puissent être légitimes dépendamment de la façon de les considérer (Perry, 1981). Le programme en lui-même peut, en partie, expliquer cette posture épistémique, notamment par le fait que la contextualisation est un élément-clé de l'apprentissage par problèmes. En effet, cette méthode exige des étudiants qu'ils relativisent la valeur des savoirs qu'ils apprennent en fonction de conditions d'utilisation de ces savoirs en contexte, c'est-à-dire dans les situations où ils sont utilisés. Ainsi, par exemple, les étudiants seraient non seulement susceptibles de postuler que plusieurs interprétations d'un problème puissent être légitimes, mais que la façon de les considérer pourrait varier en fonction du contexte dans lequel elles seraient situées.
- 35 En ce qui concerne le fait que les étudiants de deuxième année sont plus relativistes que ceux de première année, on peut penser que le programme de pré-doctorat en médecine renforce positivement leur posture initiale. Comme le souligne l'un des étudiants rencontrés dans les groupes de discussion : « *Plus on comprend, plus on peut être critique* » (E3). Un autre étudiant complète : « *La science, c'est quelque chose qui est en mouvement, quelque chose qui change* » (E1). Les activités proposées (unités d'apprentissage par problèmes) et notamment le premier stage d'immersion clinique qui se fait dès la première année sont probablement des facteurs qui amènent les étudiants à relativiser le savoir plus encore qu'à leur entrée en formation : « *On apprend à dealer avec les zones grises [...] C'est un peu confrontant, mais il faut que l'on devienne à l'aise avec ça. [...] C'est ça la vraie vie* » (E2). Ces extraits montrent combien les étudiants réalisent que la formation médicale n'est que peu synonyme de bonne ou de mauvaise réponse et que la plupart des décisions dépendent du contexte et du patient. Mais le même étudiant précise : « *Il y a souvent des gens qui sont mal à l'aise avec ça. Ils trouvent ça dur. [...] Les choses peuvent changer en fonction des contextes* » (E2). Certains étudiants vont même plus loin, considérant que lorsqu'ils écoutent un exposé magistral, ils peuvent remettre en doute ce qui est dit :
- 36 « *Je ne prends plus ça comme du cash. Je suis critique face aux discours, je réfléchis par rapport à ce que j'ai lu ou à ce que d'autres ont dit de ce qui est présenté. En fait, depuis le début de ma formation, j'ai appris à nuancer mes propos en fonction du contexte* » (E4).
- 37 Nous postulons que l'unité multidisciplinaire présentée en tout début de troisième année ne fait que renforcer cette position, mais le petit nombre de données recueillies

par questionnaire ne nous permet pas de confirmer cette hypothèse, et nous n'avons pas eu l'opportunité de rencontrer les étudiants de troisième année dans le cadre des groupes de discussion.

- 38 Ces résultats nous invitent à nous questionner quant au profil des étudiants qui s'inscrivent dans des programmes innovants comme le programme de pré-doctorat en médecine de l'Université de Sherbrooke. Doit-on considérer que la méthode proposée attire des étudiants qui ont déjà une posture intellectuelle subjectiviste, voire relativiste ? Ou bien que les examens d'admission au programme permettent de sélectionner ce type d'étudiants ? Ou encore que les visées des cégeps relatives à la formation critique opèrent bien en formation générale ? Nous pourrions également nous interroger sur les avantages ou les limites de l'apprentissage par problèmes, et de ses adaptations dans différents contextes, quant aux changements de posture intellectuelle des étudiants.

## 6. Conclusion

- 39 Dans le cadre de cette recherche, nous avons investigué le développement de la posture intellectuelle des étudiants en formation pré-doctorale de médecine. Les résultats nous amènent à penser qu'ils s'inscrivent plutôt dans les stades subjectivistes et relativistes que dualistes. Nous pensons que c'est, d'une part, dû à leur profil et d'autre part au programme en lui-même. Bien évidemment, la présente recherche comporte des limites, notamment le nombre relativement restreint de sujets et le fait que le contexte est plutôt circonscrit. Il n'en demeure pas moins que ces questions sont pertinentes pour des programmes innovants qui se targuent d'entraîner des répercussions positives sur l'apprentissage des étudiants.
- 40 Puisque les travaux de Perry (1970, 1981), de Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986), et de Finster (1989, 1991) mettent en évidence l'importance de l'enseignant et de son rôle instrumental dans l'optique de favoriser le passage d'un stade à l'autre chez les étudiants, notre prochaine recherche a pour objectif d'étudier la posture intellectuelle des enseignants-tuteurs. Nous pensons que celle-ci peut avoir une influence sur la mise en place de l'apprentissage par problèmes et sur le développement de la posture intellectuelle des étudiants.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Abrieu, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.
- Bécard, J.-P. & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 131-149). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.

- Bédard, D. & Bécard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard & J.-P. Bécard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Bédard, D., Boutin, N., Côté, D.J., Dalle, D., Lison, C., Lefebvre, N. & Lachiver, G. (2008, juin). *Validation d'un modèle prédisant l'engagement et la persévérance en contexte innovant*. Communication présentée au 5<sup>e</sup> Colloque QPES, Brest, France.
- Bédard, D. & Lison, C. (2011, juin). *Facteurs d'engagement et de persévérance des étudiantes et des étudiants en génie*. Communication présentée au 6<sup>e</sup> Colloque QPES, Angers, France.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D. & Boutin, N. (2010). Predictors of student's engagement and persistence in an innovative PBL curriculum : Applications for engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 511-522.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D.J. & Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine : Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30. doi : 10.7771/1541-5015.1355.
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. & St-Pierre, L. (2005, septembre). *Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes...* Communication présentée au 22<sup>e</sup> colloque de l'AIPU, Genève, Suisse.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*. New York, NY : Basic Books, Inc.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chatterji, M. (2004). Evidence on "What Works" : An argument for extended-term mixed-method evaluation designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3-13.
- Conley, A.M., Pintrich, P.R., Vekiri, I. & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 186-204.
- Crespo, M. (2003). Une nouvelle révolution universitaire ? L'échange des rôles de la triade « université-entreprise-État ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 375-396.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Finster, D.C. (1989). Developmental instruction. Part I : Perry's model of intellectual development. *Journal of Chemical Education*, 66(8), 659-661.
- Finster, D.C. (1991). Developmental instruction. Part II : Application of the Perry model to general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 68(9), 752-756.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories : Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (2002). *Personal epistemology : The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, Associates Publishers.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kramar, N. (2012). *Apport d'un jeu sérieux pour l'instauration d'un nouveau rapport au savoir du point de vue épistémologique : cas du jeu Clim@ction* (Mémoire de Master 2 inédit Histoire, Philosophie, Didactique des Sciences, spécialité recherche). Université de Lyon I.

Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

Laterrasse, C. (dir.) (2002). *Le rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.

Lison, C., Bédard, D., Boutin, N., Côté, D.J., Dalle, D. & Lefebvre, N. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 83-104.

Lison, C., Bédard, D. & Côté, D.J. (2011). *Développement de la posture épistémique d'étudiants universitaires. Étude dans un programme innovant de premier cycle en médecine*. Dans Actes du 6<sup>e</sup> Colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur (QPES), Angers, France, 7 au 11 juin.

Lison, C., Bédard, D. & Côté, J.-A. (2013). *Être tuteur en apprentissage par problèmes. Quels sont les styles d'animation adoptés par des tuteurs de médecine et de génie ?* Dans Actes du 7<sup>e</sup> Colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur (QPES), Sherbrooke, Canada, 2 au 5 juin.

Moore, W. (2002). Understanding learning in a postmodern world : Reconsidering the Perry scheme of intellectual and ethical development. Dans B. K. Hofer & P. R. Pintrich (dir.), *Personal Epistemology : The Psychology of Beliefs About Knowledge And Knowing* (p. 17-36). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, Associates Publishers.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education : Theory, Research and Applications*. (2<sup>e</sup> éd.). Englewood Cliffs, NJ : Merrill Prentice Hall.

Pirot, L. & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years : A scheme*. New York, NY : Holt, Rinehart, and Winston.

Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth : The making of meaning. Dans A. W. Chickering and Associates, *The modern American College* (p. 76-116). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Buckingham : Open University Press.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : A theoretical synthesis of recent research. *Review of Education Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-622.

Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher education*, 25, 133-150.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25, 68-81.

## NOTES

1. Cet article s'inspire du texte publié dans les actes du colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (Lison, Bédard & Côté, 2011).
2. « La représentation est [...] un ensemble organisé d'opinions, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son

histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. » (Abric, 1989, p. 188).

3. Le rapport au savoir est une « relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Laterrasse, 2002, p. 21). « Il n'est pas de savoir qui ne soit inscrit dans des *rapports au savoir*. Le savoir est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme, et il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission. [...] Aussi, les rapports de savoir sont-ils, plus largement, des rapports sociaux. » (Charlot, 1997, p. 73).

4. Au Québec, le cégep propose une formation de niveau postsecondaire, située entre la fin de l'enseignement secondaire obligatoire et le début de l'université.

---

## RÉSUMÉS

Le présent article<sup>1</sup> vise à présenter une partie des résultats d'une recherche dont l'objectif général est de valider les prédicteurs de l'engagement et de la persévérance d'étudiants évoluant dans un programme innovant de formation médicale prédoctorale à l'Université de Sherbrooke (Canada). Dans le cadre de cet article, il est plus précisément question d'explorer le développement de leur posture intellectuelle selon l'approche de Perry (1970, 1981). Pour ce faire, des données ont été colligées par questionnaire auprès de 288 étudiants et de 12 étudiants parmi ceux-ci lors de groupes de discussion. Il apparaît que les étudiants ont une posture plutôt relativiste, et ce, quel que soit l'année de formation. Cela nous permet de penser que les étudiants sélectionnés par le programme ont un profil plus relativiste dès le début de la formation qui n'est que renforcé par les dispositions du programme.

This article aims to present some of the results of an appreciative inquiry whose overall purpose is to validate the predictors of students' engagement and perseverance in an innovative undergraduate medical programme at the University of Sherbrooke (Canada). The article explores the development of their intellectual posture according to Perry's approach (1970, 1981). To do this, data were collected through a questionnaire addressed to 288 students and with a group of 12 students who took part in a focus group. The results show that the students adopt a relativistic profile, and this regardless of the number of years of training and gender. This leads to believe that the students selected by the programme present a higher relativistic profile at the start of the course, which is then reinforced by the programme.

## INDEX

**Mots-clés :** apprentissage par problèmes, médecine, posture intellectuelle, premier cycle, programme innovant



## AUTEURS

### CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation — Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
2500, Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
christelle.lison@usherbrooke.ca

### DENIS BÉDARD

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation — Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
2500, Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
denis.bedard@usherbrooke.ca